



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

62 | 2020

**Recherches actuelles en didactique du lexique :
avancées, réflexions, méthodes**

Tester la compétence lexicale des adultes francophones : réflexion sur le choix des distracteurs dans un test à choix multiples

How to Choose Distractors to Measure Lexical Competence?

Françoise Boch et Julie Sorba



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/8023>

DOI : 10.4000/lidil.8023

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-226-0

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Françoise Boch et Julie Sorba, « Tester la compétence lexicale des adultes francophones : réflexion sur le choix des distracteurs dans un test à choix multiples », *Lidil* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 03 novembre 2020, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/8023> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.8023>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Lidil

Tester la compétence lexicale des adultes francophones : réflexion sur le choix des distracteurs dans un test à choix multiples

How to Choose Distractors to Measure Lexical Competence?

Françoise Boch et Julie Sorba

1. Introduction : pourquoi évaluer la compétence lexicale ?

- 1 Cette étude est inscrite dans le champ des littéracies, entendu ici dans une perspective intégrative, bien loin de la dichotomie maîtrise/non-maîtrise de l'écrit : cette conception de la littéracie considère l'apprentissage de l'écrit dans le temps, toujours en développement (y compris à l'âge adulte, y compris pour des scripteurs confirmés) (Boch, Grossmann & Rinck, 2015). Notre contribution porte sur un aspect particulier de la compétence écrite, à savoir la compétence lexicale, ici envisagée en réception. À l'instar de Grossmann (2005), repris par Sardier (2019), nous considérons que la compétence lexicale, loin de se réduire à une simple capacité linguistique morpho-sémantique, doit être envisagée de manière dynamique : en particulier, le cotexte a un rôle actif et régulateur à jouer dans l'interprétation du lexique. Cette perspective nous semble proche du point de vue de Marconi (1997, cité par Tremblay, 2009) qui considère la compétence lexicale comme l'habileté à utiliser le lexique en situation en faisant appel à la capacité inférentielle (connexion entre les unités lexicales) et la capacité référentielle (relation entre les unités lexicales et le monde).
- 2 Le rôle majeur de la compétence lexicale dans la communication langagière est largement reconnu (cf. p. ex. David, 2000 ou Tremblay & Polguère, 2014). Comme le rappelle Anctil (2017), au plan de la réception, niveau d'acquisition du lexique et niveau

de compréhension en lecture sont étroitement corrélés. Depuis les années 1960 en particulier pour l'anglais, est disponible une littérature abondante concernant l'évaluation du lexique en L2 (pour un état des lieux, voir Read, 2000). Concernant le français, elle l'est beaucoup moins, encore aujourd'hui : Batista et Horst (2016) font le constat d'options très réduites concernant les tests disponibles en français langue étrangère, contrairement à ce qu'on trouve pour l'anglais. En français en tant que L1, la question de l'évaluation de la compétence lexicale à l'écrit est peu explorée dans les travaux en didactique du lexique, sans doute en raison de son caractère complexe. L'une des raisons de cette complexité tient à l'absence de référentiel disponible dans ce domaine (Grossmann, 2011) : en particulier lorsqu'on cible un public adulte, comme c'est le cas ici, il est impossible de déterminer des attentes précises, ne serait-ce qu'au plan strictement quantitatif. En effet, à milieu social égal, on n'attend pas d'un lecteur de 20 ans qu'il interprète de la même façon un texte complexe qu'un sénior de 60 ans, exposé trois fois plus longtemps aux unités lexicales de la langue écrite. Le lexique tient en effet une place à part en didactique du français, notamment parce qu'il est « fortement déterminé par les usages de chaque locuteur (en production et en compréhension) » (Garcia-Debanc, Masseron & Ronveaux, 2014, 4^e de couv.).

- 3 Ainsi, à la fois centrale et mouvante, la compétence lexicale n'est pas une compétence langagière comme les autres. Ses propriétés intrinsèques rendent aussi nécessaire que difficile la réflexion portant sur son évaluation.
- 4 L'entrée que nous avons choisie pour mener cette réflexion concerne le choix des distracteurs dans un test visant à évaluer la compétence lexicale en réception¹. Dans un test comportant des questions à choix multiple (dorénavant QCM), chaque question est composée d'une réponse correcte et d'autres réponses incorrectes ou « distracteurs » (Revuelta, 2004, p. 217). Ceux-ci se définissent comme des réponses plausibles mais incontestablement fausses, et, selon l'UTC (2015), destinées à identifier si la personne testée est capable de faire la différence entre la bonne et la mauvaise réponse². Un « distracteur » est ainsi nommé car il opère une « distraction » au sens étymologique de « détournement » : « *The incorrect options are called distractors because they are considered to be 'distracting' to students with partial knowledge due to their plausibility to yield the correct option.* » (Gierl, Bulut, Guo & Zhang, 2017, p. 1084) Néanmoins, malgré l'abondante littérature existant sur les tests QCM, la réflexion sur la construction et l'analyse des distracteurs n'a pas fait l'objet jusqu'à présent d'un traitement équivalent (*ibid.*, p. 1082). Nous proposons donc de cerner les différents types de distracteurs à exploiter dans ce type de test, en fonction de leur pertinence avérée.
- 5 La section 2 qui suit dresse un bref état des lieux des études portant sur l'efficacité comparée des distracteurs dans des tests mesurant la compétence lexicale en réception. Est ensuite présenté le protocole expérimental adopté (section 3), suivi d'une analyse comportant des hypothèses interprétatives sur les raisons de l'attraction plus ou moins forte des distracteurs étudiés (section 4). Enfin, nos observations nous amèneront à formuler des préconisations visant à aider la tâche de rationalisation à laquelle est soumis tout concepteur de test pour construire ses distracteurs, dans le champ de l'évaluation de la compétence lexicale en réception.

2. Cadre théorique : de l'efficacité des distracteurs

- 6 Dans son acception en psychologie, et dans le cadre de tests QCM, le distracteur, en tant que réponse erronée mais vraisemblable, est destinée à détourner le sujet testé des réponses exactes et à permettre au testeur d'interpréter ses choix (d'après Thinès & Lempereur, 1975³). Le recours à un distracteur a ainsi pour objectif de perturber le choix du sujet afin de pouvoir établir la précision de ses compétences, ici lexicales. Néanmoins, chaque distracteur ne possède pas le même degré de difficulté et donc d'efficacité dans cette opération de perturbation :

The difficulty of a distractor depends on its attractiveness for a given population of individuals. Easy distractors can be discarded by almost all examinees, and receive few responses. On the other hand, difficult distractors have high attractiveness and response frequency. (Revuelta, 2004, p. 217)

- 7 De manière indirecte, l'étude des distracteurs choisis par les personnes soumises au test peut également informer les chercheurs sur les erreurs tendanciellement produites auprès d'un public donné, et ainsi fournir des indices de la construction de cette compétence auprès de ce même public⁴. En retour, l'identification de l'acquisition partielle de certaines compétences permet de fournir des indices sur la construction d'un bon distracteur. C'est l'une des deux stratégies identifiées pour créer des distracteurs (« *a list of plausible but incorrect alternatives linked to common misconceptions or errors in thinking, reasoning, and problem solving* », Gierl, Bulut, Guo & Zhang, 2017, p. 1088). Cette liste d'erreurs courantes est établie sur la base d'expérimentations auprès des apprenants, mais aussi à partir des connaissances et des observations de l'enseignant qui connaît bien son public. L'autre stratégie repose sur la ressemblance partielle (*similarity* en anglais) pouvant être perçue entre la réponse correcte et le distracteur, que cette ressemblance repose sur des traits sémantiques ou structurels partagés. Ce sont ces deux stratégies que les conceptrices du test ont suivies.
- 8 Tant en recherche (pour un état des lieux, voir Read, 2000) que dans les tests à QCM couramment utilisés, on observe un consensus fort quant à la nécessité d'évaluer le lexique en contexte, c'est-à-dire en proposant à minima les unités lexicales dans un contexte phrastique, et non pas isolément ; les tests à grande échelle en Anglais L2 tels que ESOL, TOIC ou TOEFL en sont de bons exemples. Cela étant, si ces tests sont largement répandus et utilisent tous des distracteurs dans les questions proposées, peu d'études se sont penchées dans le détail sur le degré d'efficacité des distracteurs en fonction de leur type (Hoshino, 2013)⁵, alors qu'ils sont supposés déterminants dans l'établissement du niveau de difficulté de l'item testé.
- 9 S'ils sont rares, les travaux disponibles sur la question des distracteurs dans les tests d'évaluation de la compétence lexicale chez des adultes (en L2 exclusivement, à notre connaissance) ont permis toutefois de mettre en lumière un constat fortement partagé : les distracteurs reliés sémantiquement entre eux et/ou à la lexie ciblée sont plus appropriés pour tester la compétence lexicale des candidats que les distracteurs non reliés sémantiquement (Greidanus & Nienhuis, 2001 ; Wolter, 2001). Autrement dit, un candidat manifestera une compétence lexicale plus développée s'il parvient à sélectionner la bonne réponse parmi d'autres unités lexicales ayant des liens

sémantiques entre elles et/ou avec la lexie ciblée. Hoshino (2013) distingue à cet effet trois types de distracteurs :

- Les distracteurs dits « paradigmatiques⁶ », caractérisés par le fait qu'ils entretiennent des liens sémantiques avec la lexie ciblée et appartiennent à la même partie du discours⁷. En voici un exemple (cet exemple, ainsi que les deux qui suivent, sont inspirés des exemples fournis en anglais par Hoshino figurant ici en notes de bas de page) :

Ex. 1 : *J'ai commencé à me sentir fatiguée et j'ai décidé de trouver un endroit pour FAIRE une petite sieste* : FAIRE en concurrence avec ACCOMPLIR, REALISER, EXÉCUTER.

- Les distracteurs dits « syntagmatiques », qui entretiennent une relation de co-occurrence avec l'un des mots du contexte de la phrase⁸.

Ex. 2 : *J'ai commencé à me sentir fatiguée et j'ai décidé de trouver un endroit pour FAIRE une petite sieste* : en concurrence avec VOULOIR, AVOIR BESOIN DE, DÉSIRER.

- Les distracteurs dits « non reliés », qui n'entretiennent aucune relation avec la lexie ciblée ou avec le contexte⁹.

Ex. 3 : *J'ai commencé à me sentir fatiguée et j'ai décidé de trouver un endroit pour FAIRE une petite sieste* : FAIRE en concurrence avec DEVINER, VOTER, JUGER.

- 10 À partir de cette tripartition, l'étude de Hoshino (2013) explore les effets des distracteurs sur la difficulté des tests QCM en vocabulaire en contexte phrastique¹⁰. Les résultats montrent logiquement que les distracteurs paradigmatiques et syntagmatiques sont tous deux plus efficaces que les distracteurs non reliés. Autrement dit, les tests comportant ces types de distracteurs sont plus difficiles que ceux comportant des distracteurs non reliés.
- 11 Ces résultats sont utiles à la création de tests QCM visant la compétence lexicale : nous savons désormais que le degré de difficulté d'un item ciblé varie selon que le distracteur entretient ou pas des relations (syntagmatiques ou paradigmatiques) avec la lexie cible ou avec un élément de l'énoncé, du moins en contexte L2. Mais qu'en est-il en contexte L1 ? Ces résultats demeurent-ils valables ? Observe-t-on d'autres types de distracteurs ? Si oui, quelles sont leurs caractéristiques ?
- 12 L'absence d'études de grande ampleur dans ce domaine nous conduit dans un premier temps à mener une étude exploratoire. À partir des résultats obtenus dans un test QCM adressé à un public de niveau de première année universitaire, nous vérifierons si les deux stratégies classiques mises en œuvre dans la création des distracteurs suffisent pour rendre compte de la performance des distracteurs. Au regard des caractéristiques de ces distracteurs que nous décrirons, nous formulerons à posteriori des hypothèses interprétatives sur les causes possibles de la bonne performance d'un distracteur.

3. Démarche méthodologique : le protocole expérimental

- 13 La présente étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large portant sur la conception d'un test en compétences rédactionnelles¹¹ qui s'adresse à un public d'adultes francophones (Boch, Sorba & Bessonneau, 2016 et 2019). Ce test vise, d'une part, à tester en réception les composantes centrales de la compétence scripturale (orthographe, ponctuation, syntaxe et lexique) et, d'autre part, à tester ces composantes en production via la rédaction d'un texte.
- 14 Les résultats que nous présentons ici sont issus d'une passation administrée à une cohorte de 157 étudiants de première année (licences d'histoire et de sociologie) en

septembre 2018 à l'Université Savoie Mont Blanc (France). Les étudiants étaient en situation d'examen, sans possibilité de recourir à un document externe.

- 15 La rubrique « lexique » qui nous intéresse ici se présente sous la forme d'un QCM. Nous inscrivant dans une conception du lexique en tant que réseau (Polguère, 2014), nous souhaitons tester la capacité de l'apprenant à connecter les unités lexicales au sein de son lexique mental. Dans cette perspective, la synonymie est apparue comme un des moyens privilégiés. Dans la lignée des travaux de Laufer (1994), repris régulièrement par les didacticiens du lexique (voir p. ex. Ioannidou, 2008 ou Maizonniaux, 2014), nous considérons en effet que la connaissance des liens (tels que la synonymie) qui unissent une lexie à une autre constitue une des composantes fondamentales de la compétence lexicale.
- 16 Très proche de la synonymie mais ne se confondant pas avec elle, l'autre entrée choisie pour tester la compétence lexicale relève de la reformulation paraphrastique, dont on connaît bien, en didactique du lexique, le rôle majeur qu'elle joue dans la construction de la compétence lexicale, tant en L1 (cf. notamment Martinot, 2006) qu'en L2 (cf. notamment Lebas-Fraczak, 2017 ; Milićević & Tsedryk, 2011).
- 17 Ainsi, deux types d'exercices (comportant 5 questions chacun) ont été soumis à l'ensemble de nos sujets : un exercice de synonymie stricte (cf. fig. 1) et un exercice dit de reformulation (cf. fig. 2). Le corpus comporte donc 1570 réponses (10 réponses fournies par 157 étudiants), qui ont fait l'objet d'un traitement quantitatif et qualitatif. Pour chaque item, la liste de réponses comprend la réponse correcte et 5 distracteurs. Nous avons choisi un nombre élevé de distracteurs plausibles pour réduire le biais du hasard (Gierl, Bulut, Guo & Zhang, 2017, p. 1099).
- 18 Voici un exemple de chacun de ces deux exercices :

La phrase comprend un mot en gras. Choisissez, parmi plusieurs propositions, celle qui vous semble correspondre au sens de ce mot dans le contexte donné.

Si le président de séance avait l'intention d'empêcher l'expression de toute opinion **divergente** sur ce sujet, il a lamentablement échoué.

Figure 1. – Exemple issu de l'exercice portant sur la synonymie.

1	analogue
2	convergente
3	dissonante
4	tranchée
T	Toutes les réponses
A	Aucune réponse

Complétez la deuxième phrase en choisissant la proposition qui vous semble correspondre au sens du mot en gras, dans le contexte donné.

Les partis écologiques ont **exhorté** la communauté internationale à prendre des mesures précises concernant la fabrication des voitures.

=> la communauté internationale doit prendre des mesures précises concernant la fabrication des voitures.

Figure 2. – Exemple issu de l'exercice de reformulation.

1	Bien que les partis écologiques l'en aient fortement dissuadée,
2	Malgré les menaces des partis écologiques,
3	Suite à la demande exprimée avec force des partis écologiques,
4	Suivant en cela les conseils prodigués par les partis écologiques,
T	<i>Toutes les réponses</i>
A	<i>Aucune réponse</i>

19 Nous précisons quatre points à propos de ces deux exemples, qui illustrent des principes généraux à la base de l'élaboration de ce test¹² :

- Les unités lexicales testées sont à la fois transversales aux disciplines et aux métiers, le test s'adressant à tout adulte francophone. Le lexique testé est à la fois abstrait et courant et concerne aussi bien des substantifs (p. ex. *prérogatives*), des adjectifs (p. ex. *arbitraire*) que des verbes (p. ex. *réfuter*).
- Les unités lexicales ciblées ont été sélectionnées à partir de différentes sources authentiques et récentes (Répertoire Monbalin, présenté dans Leclercq & Gilles, 2003 et un grand corpus de presse de quotidiens nationaux¹³), sur un critère de fréquence. En effet, depuis les années 2000, un consensus fort pose la fréquence comme le facteur prédominant pour tester la difficulté du lexique (voir notamment Batista & Horst, 2016 ; Gala, François, Bernhard & Fairon, 2014 ; Greidanus & Nienhuis, 2001 ; Laufer & Nation, 1999). À l'appui de ces résultats, nous avons sélectionné pour la construction de notre test des lexies plus ou moins fréquentes auxquelles nous avons attribué a priori un niveau de difficulté (facile, moyen, difficile) en fonction du degré de fréquence (moins il est fréquent, plus il est difficile). Une phase d'ajustement du niveau de difficulté a été ensuite réalisée à l'issue des tests psychométriques effectués sur les deux premières versions du test¹⁴.
- Les solutions générales « *Aucune réponse* » et « *Toutes les réponses* » ont été intégrées au test, car elles sollicitent la vigilance cognitive du candidat et, de ce fait, limitent le caractère aléatoire dans le choix de la bonne réponse, biais classique de tout QCM (Leclercq & Gilles, 2003) : cet ajout favorise, chez le candidat, la réflexion et la lecture attentive de toutes les propositions, sans qu'il s'arrête à la première proposition qui lui semble convenir.
- Tous les distracteurs (hormis les solutions générales) relèvent de la même partie du discours que la lexie ciblée. Ils sont présentés par ordre alphabétique et les solutions générales occupent les deux dernières places de la liste.

20 Dans les figures 1 et 2, les réponses correctes sont indiquées en gras. Les autres réponses constituent donc l'ensemble des distracteurs analysés. Excepté pour les solutions générales, le choix des distracteurs répond dans tous les cas à l'exigence de produire un énoncé syntaxiquement correct et sémantiquement acceptable. Nous avons formulé en outre deux hypothèses en lien avec les réseaux sémantiques sur l'influence potentielle de l'antonymie (cf. fig. 1 : *divergente/convergente*) et de la paronymie (cf. fig. 2 : *inhérent/inhibé*) dans l'attractivité du distracteur.

4. Résultats : les meilleurs distracteurs

- 21 Nous présentons dans cette section les distracteurs qui ont le mieux fonctionné dans les deux exercices présentés ci-dessus (section 3). Pour chaque item, nous distinguons le « distracteur vedette » (Leclercq & Gilles, 2003) du distracteur secondaire tout en proposant des pistes explicatives.

4.1. Analyse des distracteurs dans l'exercice de synonymie stricte

- 22 Le tableau 1 ci-dessous présente les résultats pour le premier exercice de synonymie stricte en indiquant la fréquence à laquelle le distracteur a été choisi. Pour une raison de significativité, nous n'avons retenu que les distracteurs dont la fréquence de choix était supérieure à 10 %, soit 11 distracteurs sur les 25 proposés dans tout l'exercice.

Tableau 1. – Les distracteurs vedette et secondaires pour l'exercice de synonymie stricte.

Item avec la lexie testée (Réponse correcte, % réussite)	Distracteurs vedette	Distracteur secondaire
(1) Aucun élément de preuve n'a été fourni pour justifier cette allégation . (affirmation, 73,5 %)	Dissimulation (10 %) Aucune réponse (10 %)	
(2) Cet éventail de possibilités n'est toutefois pas exhaustif et pourrait intégrer d'autres secteurs d'innovation. (complet, 72 %)	Exigible (12 %)	
(3) Le journal a stigmatisé l'attitude des militaires dans cette affaire. (critiqué, 61 %)	Aucune réponse (21 %)	cautionné (10 %)
(4) Si le président de séance avait l'intention d'empêcher arbitrairement l'expression de toute opinion divergente sur ce sujet, il a lamentablement échoué. (dissonante, 58 %)	Aucune réponse (18 %)	convergente (11 %) tranchée (11 %)
(5) Je n'ai pas l'intention de commenter cette présentation dithyrambique . (élogieuse, 13 %)	Farfelue (44 %)	alambiquée (17 %) brouillonne (17 %)

- 23 Dans un premier temps, on note que les distracteurs impliquant une relation avec la lexie testée fonctionnent plutôt bien, que ce lien soit de nature sémantique ou pas. Il peut s'agir d'un lien sémantique d'antonymie comme entre *convergente* et *divergente* (item 4) ou d'un lien de paronymie comme les suites de phonèmes [ɛgz] commune à *exigible* et *exhaustif* (item 2) et [ãbik] commune à *alambiquée* et *dithyrambique* (item 5). On peut donc supposer que le candidat qui ne connaît pas le sens de ces lexies

rapproche artificiellement *exigible* et *exhaustif* ou *dithyrambique* et *alambiquée*, l'effet de paronymie pouvant induire un effet trompeur de synonymie.

- 24 Le sémantisme de la lexie testée et de ses emplois en discours peut aussi permettre d'identifier un bon distracteur. C'est ainsi le cas de *dissimulation*, distracteur vedette d'*allégation* (item 1). En effet, si l'on observe, dans le corpus de presse mentionné note 13, les occurrences de la lexie *allégation*, on retrouve celle-ci fréquemment dans un environnement lexical à polarité négative (*allégation frivole et sans fondement*, ~ *totalement inventée*, ~ *démentie par ses proches*, ~ *gênante*, ~ *rejetée*), ce que confirment les exemples choisis par les lexicographes (*allégation mensongère* dans les entrées des dictionnaires de référence *Le Petit Robert*¹⁵ et le *Trésor de la langue française*¹⁶, par exemple). Ainsi, le choix de *dissimulation* comme synonyme d'*allégation* pourrait s'expliquer par un transfert d'une partie de la charge sémantique d'*allégation*, actualisée lors des emplois en discours, sur *dissimulation*¹⁷. De même, on peut avancer l'hypothèse que le sémantisme du préverbe *di-* dans *divergente*, porteur du trait /couper en deux/, fait de *tranchée* un bon distracteur (item 4) puisque *trancher* est synonyme de *couper* dans bon nombre de ses emplois.
- 25 Ensuite, l'environnement textuel fourni par l'énoncé peut aussi permettre de distinguer un bon distracteur. Dans le cas du distracteur secondaire *brouillonne*, on peut supposer une influence de la négation présente au début de la phrase (item 5). Ainsi, la polarité négative portée par la négation *ne... pas...* aurait orienté le choix, par un effet de contagion, vers un distracteur de même polarité (*brouillonne* au sens de *confuse*, *désordonnée*). On pourrait même supposer pour cet item 5, dont les trois distracteurs ont bien fonctionné (*farfelue*, *alambiquée*, *brouillonne*), une influence réciproque des distracteurs les uns sur les autres. En effet, ces trois lexies possèdent en commun le trait sémantique /non-conformité par rapport à un standard/: *une présentation brouillonne* n'est pas conforme au standard de la démarche méthodique, *une présentation farfelue* n'est pas conforme à l'attente d'un auditoire, *une présentation alambiquée* n'est pas conforme au standard de clarté de l'expression. Le candidat aurait ainsi choisi le distracteur vedette *farfelue* pour traduire cette idée de non-conformité, car il représente vraisemblablement celui dont le sens est le mieux maîtrisé.
- 26 Par ailleurs, la fréquence semble bien jouer un rôle dans la construction d'un bon distracteur. Dans le cas de la lexie testée *stigmatisé* (item 3), le choix d'un mot également moins courant comme ici *cautionné*, se révèle une stratégie efficace¹⁸, car on peut supposer que la (bonne) réponse, *critiqué*, est écartée parce que d'un emploi beaucoup plus courant que *stigmatisé* ou *cautionné*. Le candidat rapproche ainsi les deux lexies *stigmatisé* et *cautionné* sur un critère de fréquence perçue comme similaire (basse). Le rapprochement entre les deux lexies peut également reposer sur l'origine savante des deux termes, ressentie comme telle et qui peut être saisie par des indices graphiques, comme le digramme *-au-* (latin *cautio*) pour noter le son [o] français ou le groupe consonantique complexe *-gm-* (grec *στίγμα* puis latin *stigma*), même si le sens des deux termes n'est pas connu. En outre, les contextes d'emploi des deux lexies peuvent également permettre un rapprochement. Si l'on sonde les corpus de presse mentionnés note 13, on constate que les deux verbes apparaissent assez souvent dans un emploi similaire : ce sont des personnes ou des entités détentrices d'une certaine autorité qui font acte de *stigmatiser* et de *cautionner*¹⁹.
- 27 Enfin, le distracteur vedette *Aucune réponse* a été sélectionné à trois reprises. Ce choix nous semble correspondre à deux stratégies cognitives distinctes : (1) ce distracteur est

choisi comme une valeur refuge en cas d'ignorance du sens de la lexie testée (*allégation* item 1, *stigmatisé* item 3) ; (2) ce distracteur est sélectionné quand le lien de synonymie entre la lexie testée (*divergente* item 4) et la bonne réponse (*dissonante*) n'est pas envisagé comme une réponse correcte. Dans ce second cas, ce résultat interroge la construction même de la question et le choix de la réponse correcte lors de la phase de conception.

28 Pour récapituler, nous avons pu analyser des distracteurs relevant des 3 catégories énumérées *supra* (section 2) :

- les distracteurs paradigmatiques peuvent entretenir un lien sémantique avec la lexie cible de plusieurs manières : par antonymie (*convergente/divergente*, item 4), par l'influence des emplois en discours (*allégation/dissimulation*, item 1 ; *stigmatisé/cautionné* item 3) ou par l'influence d'une partie du mot (*divergente/tranchée*, item 4) ;
- les distracteurs syntagmatiques peuvent entretenir une relation de co-occurrence avec l'un des mots du contexte immédiat de la phrase (*dithyrambique/brouillonne*, item 5) ou bien s'influencer les uns les autres (*farfelue/alambiquée/brouillonne*, item 5) ;
- les distracteurs non reliés peuvent relever de plusieurs catégories comme la fréquence similaire ou l'origine savante commune (*stigmatisé/cautionné*, item 3) ou encore la paronymie (*exigible* et *exhaustif*, item 2 ; *dithyrambique* et *alambiquée*, item 5).

4.2. Analyse des distracteurs dans l'exercice de reformulation

29 Dans le second exercice de reformulation, pour chaque unité lexicale testée sont données plusieurs propositions développées. Comme pour l'exercice précédent, nous ne retenons pour notre analyse que les distracteurs ayant un seuil de sélection d'au moins 10 % (soit ici 5 distracteurs sur les 25 utilisés). Les trois exemples ci-dessous présentent la phrase avec la lexie testée en gras suivie d'un énoncé incomplet et des réponses proposées. Pour chacune d'entre elles, nous indiquons le nombre de fois où elle a été choisie (fréquence brute et pourcentage ; la réponse correcte est en gras).

1) Cette mesure ne va pas dans le bon sens : elle augmente le danger **inhérent** à toute zone où il y a beaucoup de circulation routière.

=> Dans les zones à forte circularité routière, le danger est

Réponses proposées	Fréquence brute	%
absorbé par la densité du trafic.	7	4,7
inhibé par la densité du trafic.	26	17,3
inséparable de la densité du trafic.	83	55,3
régulé par la densité du trafic.	10	6,7
Toutes les réponses	24	16,0
Aucune réponse	0	0
Total des réponses valides ²⁰	150	100,0

2) Dans cet état de crise actuel, le directeur aurait pu faire preuve d'un peu plus **d'humilité** dans son discours.

=> Les participants à la réunion ont regretté

Réponses proposées	Fréquence brute	%
de ne pas avoir été pris plus en considération par le directeur.	27	17,2
que le directeur manque à ce point de culture.	2	1,3
que le discours du directeur soit si peu modeste.	110	70,1
que le discours du directeur soit si sec.	13	8,3
<i>Toutes les réponses</i>	3	1,9
<i>Aucune réponse</i>	2	1,3
Total des réponses valides	157	100,0

3) Seul le contrat **afférent** à ce produit peut servir à trancher les questions d'ordre juridique.

=> En cas de litige, nous vous prions de consulter le contrat

Réponses proposées	Fréquence brute	%
affiché sur ce produit.	7	4,5
préexistant à ce produit.	4	2,6
se rapportant à ce produit.	105	68,2
signé lors de la vente de ce produit.	18	11,7
<i>Toutes les réponses</i>	19	12,3
<i>Aucune réponse</i>	1	0,6
Total des réponses valides	154	100,0

- 30 Dans l'item 1, nous retrouvons un distracteur vedette relevant de la catégorie des distracteurs non reliés sémantiquement avec *inhibé* dont l'initiale est graphiquement et phoniquement identique à celle de la lexie cible *inhérent*, ce qui induit un effet de paronymie. Nous proposons de classer également dans cette catégorie le distracteur vedette de l'item 2 (*de ne pas avoir été pris plus en considération par le directeur*), mais pour une autre raison. Il nous semble en effet que, dans ce cas, le candidat ferait confiance à la syntaxe pour guider son choix, l'intensif *plus* étant présent dans les deux propositions.
- 31 Dans l'item 4, nous retrouvons un distracteur de type syntagmatique. En effet, la proposition *signé lors de la vente de ce produit* réalise la co-occurrence très courante

*contrat signé*²¹. Cette réponse est ainsi très crédible, ce qui expliquerait le bon fonctionnement d'un distracteur de ce type.

- 32 Enfin, dans les deux items 1 et 4, la solution générale *Toutes les réponses* a joué le rôle d'un bon distracteur. Dans ces deux items, les reformulations sont (presque) toutes sémantiquement acceptables dans le cadre de la phrase proposée. Nous postulons que ce phénomène a pu empêcher le candidat de faire fonctionner sa compétence en inférence. Ainsi, ce choix attire l'attention sur deux contraintes dans la formulation de questions de ce type issus de corpus authentiques : le contexte fourni doit être suffisamment explicite pour permettre de faire jouer l'inférence et seule une des réponses proposées doit être sémantiquement acceptable.

5. Conclusion

- 33 Cette étude exploratoire avait pour but d'identifier les caractéristiques des bons distracteurs dans un test QCM évaluant la compétence lexicale en réception, à travers l'analyse des résultats obtenus par des étudiants à deux exercices, l'un de synonymie, l'autre de reformulation.
- 34 Nos observations suggèrent que les distracteurs influencent les choix des candidats de manière complexe : si les résultats obtenus convergent avec la littérature sur la question de l'efficacité des distracteurs reliés sémantiquement à la lexie (que ce soit par une relation de synonymie ou d'antonymie ou des emplois similaires entre lexie cible et distracteur), ils mettent également en lumière l'efficacité de distracteurs non reliés sémantiquement : la paronymie en particulier semble exercer une influence notable. Plusieurs explications peuvent d'ailleurs se cumuler pour tenter d'expliquer pourquoi un distracteur a bien fonctionné.
- 35 Par ailleurs, et au-delà de la question des distracteurs, il nous paraît primordial d'inclure dans notre test un exercice portant sur la phraséologie, qui manquait jusqu'à présent. En effet, la phraséologie est constitutive d'environ 70 % du lexique des langues (Cavalla, 2018), et son appropriation en L1 comme en L2 représente ainsi un enjeu majeur dans le champ de la littéracie. En appui aux travaux de Tremblay et Polguère (2014), nous avons retenu pour la nouvelle version de notre test deux types d'unités phraséologiques très productives : les collocations (p. ex. *prendre un risque*), constituées d'une base et d'un élément collocatif, dont le sens est plus ou moins modifié et plus ou moins compositionnel, et les routines langagières (p. ex. *les principaux résultats*), pour lesquelles les éléments associés conservent leur sens (pour plus de détail concernant la formulation des exercices, voir Boch, 2020). Pour en revenir aux distracteurs, il sera particulièrement intéressant d'explorer, comme nous l'avons fait ici pour les exercices de synonymie et de reformulation, le comportement des étudiants dans l'exercice portant sur les unités phraséologiques : quels sont les distracteurs les plus attractifs ? Quelles hypothèses peut-on formuler à leur sujet ? Nous pourrions ainsi compléter utilement le travail amorcé dans cette contribution.
- 36 Pour conclure, les hypothèses explicatives mentionnées ici devront être confrontées à d'autres recherches, si l'on veut dépasser le caractère exploratoire de la recherche. Une piste potentiellement productive consisterait à tester une nouvelle cohorte d'étudiants en faisant suivre la passation du test (dans sa nouvelle version, c'est-à-dire incluant l'exercice sur les unités phraséologiques) d'entretiens d'explicitation avec les sujets

testés : nous serions ainsi à même de valider, de réfuter ou de compléter nos hypothèses relatives aux motivations les amenant à sélectionner tel ou tel distracteur.

BIBLIOGRAPHIE

- ANCTIL, Dominic. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109-112. <<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a131>>.
- BATISTA, Roselene & HORST, Marlise. (2016). A New Receptive Vocabulary Size Test for French. *The Canadian Language Modern Review*, 2(2), 211-233.
- BOCH, Françoise. (2020). Évaluer les compétences lexicales des adultes francophones. Selon quels critères ? *Éducation et Didactique*, 14(2), 39-47. <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6682>>.
- BOCH, Françoise, SORBA, Julie & BESSONNEAU, Pascal. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles : que tester ? *Le français aujourd'hui*, 193, 128-142.
- BOCH, Françoise, SORBA, Julie & BESSONNEAU, Pascal. (2019). Quelle conscience de mes (in)compétences à l'écrit ? Étude du « degré de lucidité » chez les étudiants. Dans M. Niwese, M. Jaubert & J. Lafont (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 79-94). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- BOCH, Françoise, GROSSMANN, Francis & RINCK, Fanny. (2015). Écrire en tant qu'apprenti-chercheur. Dans F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 194-228). Grenoble : ELLUG.
- CAVALLA, Cristelle. (2018). Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE. *La lettre de l'AIRDF*, 64, 43-47.
- DAVID, Jacques. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le français aujourd'hui*, 131, 31-42.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, MASSERON, Caroline & RONVEAUX, Christophe. (2014). *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- GALA, Nuria, FRANÇOIS, Thomas, BERNHARD, Delphine & FAIRON, Cedrick. (2014). Un modèle pour prédire la complexité lexicale et graduer les mots. *TALN'2014*, 91-102.
- GIERL, Mark J., BULUT, Okan, GUO, Qi & ZHANG, Xinxin. (2017). Developing, Analyzing, and Using Distractors for Multiple-Choice Tests in Education: A Comprehensive Review. *Review of Educational Research*, 87(6), 1082-1116. <<https://doi.org/10.3102/0034654317726529>>.
- GREIDANUS, Tine & NIENHUIS, Lydius. (2001). Testing the Quality of Word Knowledge in a Second Language by Means of Word Associations: Types of Distractors and Types of Associations. *Modern Language Journal*, 85(4), 567-577. <<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00126>>.
- GROSSMANN, Francis, PAVEAU, Marie-Anne & PETIT, Gérard. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.

- GROSSMANN, Francis. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- HOSHINO, Yuko. (2013). Relationship between Types of Distractor and Difficulty of Multiple-Choice Vocabulary Tests in Sentential Context. *Language Testing in Asia*, 3. <<https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-16>>.
- IOANNIDOU, Aikaterini. (2008). La compétence lexicale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Travaux de didactique du FLE*, 59, 59-69.
- LAUFER, Batia. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Aile*, 3, 97-113. <<https://doi.org/10.4000/aile.4895>>.
- LAUFER, Batia & NATION, Paul. (1999). A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51. <<https://doi.org/10.1177/026553229901600103>>.
- LEBAS-FRACZAK, Lidia. (2017). La paraphrase comme lieu d'observation et de pratique de la dimension subjective et intersubjective du lexique et du discours. *Studia Romanica Posnaniensia*, 44(2), 147-160.
- LECLERCQ, Dieudonné & GILLES, Jean-Luc. (2003). Analyses psychométriques des questions des 10 check-up MOHICAN : vue d'ensemble. Dans D. Leclercq (dir.), *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université : le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté française Wallonie-Bruxelles* (p. 173-180). Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- MARCONI, Daniel. (1997). *Lexical Competence*. Boston : MIT Press.
- MAIZONNAUX, Christèle. (2014). Pour une meilleure évaluation de la compétence lexicale dans les écrits créatifs en FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(2). <<https://doi.org/10.4000/rdlc.1810>>.
- MARTINOT, Claire. (2006). Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage/acquisition du lexique en contexte scolaire. *Mélanges CRAPEL*, 29, 29-39.
- MILICEVIC, Jasmina & TSEDRYK, Alexandra. (2011). Assessing and Improving Paraphrasing Competence in FSL. Dans I. Boguslavsky & L. Wanner (dir.), *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory (8-9 September 2011)* (p. 176-185). Barcelone.
- NOËL, Julia & MARTIN, Benjamin. (2011). *Élaboration d'un outil d'évaluation du lexique en réception en français écrit et en LSF de l'adolescent sourd* (Mémoire d'orthophonie). Université Claude Bernard-Lyon 1, Lyon.
- PARTINGTON, Alan. (1998). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Philadelphie : John Benjamins.
- POLGUÈRE, Alain. (2014). Terminologie grammaticale... et lexicale. *Repères*, 49, 115-130.
- READ, John. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press.
- REVUELTA, Javier. (2004). Analysis of Distractor Difficulty in Multiple-Choice Items. *Psychometrika*, 69, 217-234.
- SARDIER, Anne. (2019). Favoriser les apprentissages lexicaux dans les écoles isolées : la discussion lexicale à distance au cycle 3 (9-11 ans). *Alsic*, 22(2). <<https://doi.org/10.4000/alsic.3710>>.
- THINÈS, Georges & LEMPEREUR, Agnès. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : Éditions universitaires.

TREMBLAY, Ophélie. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal (Canada).

TREMBLAY, Ophélie & POLGUÈRE, Alain. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. *4^e Congrès mondial de linguistique française, SHS Web of Conferences*, 8, 1173-1188. <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801383>>.

UNIVERSITÉ TECHNOLOGIQUE DE COMPIÈGNE (UTC). (2015). *Guide de rédaction de questions d'évaluation à correction automatisée*. Disponible en ligne sur <<https://ics.utc.fr/guideqcmUTC/co/propositions.html>> (consulté le 6 octobre 2020).

WOLTER, Brent. (2001). Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon. A Depth of Individual Word Knowledge Model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69. <<https://doi.org/10.1017/S0272263101001024>>.

Sitographie

Le CNRTL : <www.cnrtl.fr/lexicographie/distracteur>.

Le Lexicoscope : <<http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope/>>.

Le Petit Robert : <<https://petitrobert.lerobert.com/>>.

Le projet CertiRedac : <<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/presentation/axes-recherche/axe-3/projets-axe-3-0/certi-redac>>.

Le Trésor de la langue française informatisé : <<http://atilf.atilf.fr>>.

The Cambridge Dictionary : <<https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/distracteur>>.

NOTES

1. La conception de ce test et les mesures psychométriques réalisées pour sa validation sont présentées en détail dans Boch, Sorba & Bessonneau (2016).
2. « *designed to see whether the person being tested can notice the difference* » (The Cambridge Dictionary, voir sitographie).
3. Cité par le CNRTL, voir sitographie.
4. À titre d'exemple, dans leur analyse de la compétence lexicale d'adolescents sourds et entendants, Noël et Martin (2011) montrent que pour les adolescents sourds, la longueur du mot a un effet significatif dans l'attraction des distracteurs phonologiques ; ils en déduisent que l'identification écrite du mot est encore fragile pour ce public, qui pratique sans doute encore la voie phonologique de lecture pour les mots longs.
5. « *There are no reliable references about distractors because little research have been conducted on this topic. Therefore, there is an urgent need to investigate the influence of distractor characteristics in MC vocabulary tests in context.* » (Hoshino, 2013, p. 2)
6. « *In a paradigmatic relationship, a word is classified under the same part of speech as the target word and has a semantic relationship with it.* » (Hoshino, 2013, p. 4)
7. Par exemple : *I had started to feel very tired and I decided to try and find somewhere to () a sleep.* (have est la bonne réponse, en concurrence avec experience, own et receive.)
8. Par exemple : *I had started to feel very tired and I decided to try and find somewhere to () a sleep.* (have est la bonne réponse, en concurrence avec lose, need, want.)

9. Par exemple : *I had started to feel very tired and I decided to try and find somewhere to () a sleep.* (have est la bonne réponse, en concurrence avec guess, order, vote.)
 10. Notre traduction de « MC vocabulary tests in sentential contexts ».
 11. Le projet CertiRedac, voir sitographie.
 12. Pour plus d'informations sur ce test, voir Boch, Sorba & Bessonneau (2016).
 13. Le corpus journalistique utilisé regroupe les journaux *Le Monde*, *Le Figaro*, *Libération* (2010-2015). Il est interrogeable via l'interface du *Lexicoscope* (voir sitographie).
 14. Des analyses psychométriques traditionnelles ont été appliquées (CTT [Classical Test Theory] et IRT [Item Response Theory]) à ces deux premières versions (pour le détail, voir Boch, Sorba & Bessonneau, 2016). Des ajustements ont été réalisés par la suite pour aboutir à la version 5 du test qui est celle utilisée ici.
 15. Voir sitographie.
 16. Voir sitographie.
 17. Ce phénomène pourrait se rapprocher de ce que Partington (1998) a observé quand le sémantisme d'une unité lexicale est contaminé par la connotation de ses collocatifs.
 18. Dans le corpus de presse mentionné note 13, on dénombre 650 occurrences de la lexie *stigmatiser*, 212 pour *cautionner*, mais 2542 pour *critiquer*.
 19. Font acte de *cautionner*, par exemple : *les organisations syndicales, la Caisse des dépôts, une famille politique, le pape, des députés, la France, le Premier ministre* ; et font acte de *stigmatiser* par exemple : *les banquiers, la majorité, Mitterand, la CGT, les ministres, le syndicat suisse, le président*.
 20. Nos calculs sont réalisés sur le nombre de réponses valides et non pas sur le nombre total de répondants (157). Nous avons écarté les réponses invalides (choix de plusieurs réponses ou d'aucune réponse), ce qui explique la variation du nombre de réponses valides dans les trois exemples présentés ici.
 21. Dans le corpus de presse mentionné note 13, *signer* est le premier co-occurent de *contrat* selon le calcul de spécificité réalisé par notre outil le *Lexicoscope*.
-

RÉSUMÉS

L'étude s'inscrit dans le cadre des littéracies avancées et s'intéresse plus particulièrement à l'évaluation de la compétence lexicale en réception des adultes francophones. Nous proposons d'analyser, dans un test du type QCM soumis à des étudiants de 1^{re} année de licence, les caractéristiques d'un bon distracteur, c'est-à-dire une réponse plausible indubitablement fausse, choisie de manière significative par les candidats. L'objectif de l'étude est de fournir des hypothèses interprétatives sur les raisons de l'attraction plus ou moins forte des distracteurs utilisés dans les exercices. Seront enfin formulées des préconisations visant à aider la tâche de rationalisation à laquelle est soumis tout concepteur de test pour construire ses distracteurs, dans le champ de l'évaluation de la compétence lexicale en réception.

Our study falls within the advanced literacy framework and is particularly interested in assessing the lexical skills in reception adults in French. We propose to analyze, in a MC vocabulary test submitted to first-year undergraduate students, the characteristics of a good distractor, i.e. a plausible answer that is undoubtedly false, yet chosen significantly by the candidates. The objective of the study is to provide interpretative hypotheses on the reasons for the greater or lesser attractiveness of the distractors used within the exercises. Finally, recommendations will

be formulated to help the rationalization task of the test designer in order to create his distractors, in the field of the evaluation of lexical competence in reception.

INDEX

Mots-clés : compétence lexicale, distracteurs, test QCM

Keywords : lexical competence, distractors, multiple-choice vocabulary test

AUTEURS

FRANÇOISE BOCH

LIDILEM, Université Grenoble Alpes

JULIE SORBA

LIDILEM, Université Grenoble Alpes